

A CRISE DO SISTEMA ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE: PRODUÇÃO DE DISCURSOS, CRENÇAS, ATORES E INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.

Avance de investigación en curso.

GT25: Educação e desigualdade social.

Natalia Maria Casagrande¹

RESUMO

A pesquisa apresenta como objeto a propalada crise da instituição escolar, em um contexto no qual suas políticas e estratégias de ação são impotentes para conter as problemáticas sociais que se acentuam. As escolas possuem dificuldades de se relacionar com a complexidade apresentada de atores sociais, em um corpo societário que cada vez mais se fragmenta. O intuito é demonstrar que a categoria moral/crença – educação para a cultura – cede espaço à categoria econômica – educação para o mercado. Desconstrói-se um diálogo sobre educação que se apresenta óbvio e legitimador de diferenças sociais, apresentando o papel do Estado, da escola, da família e da imprensa na crise do sistema escolar, retirando dos professores e dos alunos a culpa pelo dito fracasso escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Crise; Moral.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho proposto traz como intuito compreender a construção social da suposta crise que permeia o sistema de ensino brasileiro, através das relações estruturadas entre o conjunto de crenças (produzidas pelo Estado) que dão alicerce ao projeto educacional e seus reflexos junto aos atores engajados no universo escolar. Outro argumento exposto é o de que o resultado dessa crise de crença e moral pela qual passa o sistema escolar predispõe a construção de uma representação social e cultural junto à sociedade em geral, a qual considera a existência de uma crise da educação e o consequente descaso referente ao sistema escolar. Como consequência, tem-se a crença de que a escola é uma instituição falha, sendo os discursos proferidos pela mídia orientadores para a construção da opinião social.

O que ressaltamos vai além do argumento sobre o reprodutivismo escolar. Isto é, mais do que a reprodução da cultura dominante via escola, largamente debatida por Pierre Bourdieu no que se refere ao contexto francês. Aquilo que nos instiga à redação dessa pesquisa é a crise da crença escolar enquanto instituição que fornece emancipação - cultura - (ideários republicanos) pela qual passa a escola pública no Brasil, que cede espaço para o surgimento do economicismo no mundo contemporâneo.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. UNESP – FCL-Ar. Bolsista FAPESP. E-mail: nmcasagrande@gmail.com

2 TRAJETÓRIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ESTADO E A RELAÇÃO ESCOLA/SOCIEDADE.

As instituições fundamentais para analisarmos a relação entre crença/moral escolar e sociedade seria, em um primeiro momento, o Estado. Como expõe Émile Durkheim (1989), o Estado é fundamental na produção de categorias de pensamento, às quais alimentam moralmente a sociedade criando consenso e evitando a falta de sensação de pertencimento. Em **Razões Práticas** Pierre Bourdieu (1997) também demonstra que o Estado faz bom uso de seu aparato cognitivo, produzindo crenças e exercendo sua violência simbólica². Assim, não há motivo para utilizar a violência física.

Dando seguimento à ideia presente tanto em Durkheim (1989) quanto em Bourdieu (1997) sobre o papel do Estado na produção de categorias de pensamento, a qual acontece muitas vezes via escola, abordaremos uma determinada passagem relacionada à trajetória da Educação, e que consideramos viável seu estudo para o trabalho em questão – a implantação dos ciclos e do regime de progressão continuada na rede pública de ensino do estado de São Paulo. O estudo da progressão continuada se dá como adequado exemplo relativo à produção de crenças/moral do Estado, já que estas crenças - com foco no economicismo – entram em choque com a moral/crença do sistema escolar enquanto produtor de educação voltada para a cultura.

2.1 A atuação do regime de progressão continuada no estado de São Paulo

Diante da discussão a respeito do processo de implantação dos ciclos e da progressão escolar, convém aqui expormos como o regime de progressão continuada decorre a partir de sua efetivação no estado de São Paulo, em 1998, considerando os efeitos que esta trouxe e ainda mantém nos dias atuais.

O regime de progressão continuada enquadra-se como tema central de debates políticos, de reuniões pedagógicas nas escolas públicas do estado de São Paulo, da comunidade e dos meios de comunicação, tornando pública a discussão a respeito do papel social da escola, sua qualidade e suas concepções de ensino vigentes. Os ideais governamentais a respeito da progressão continuada, refletindo sobre o impacto de sua inserção nos processos de ensino-aprendizagem e, em especial, no que se refere à avaliação escolar, anuncia a possibilidade de ruptura de uma organização escolar seletiva.

A partir de 1998, as escolas estaduais do ciclo fundamental foram organizadas em dois ciclos: Ciclo I – séries iniciais; Ciclo II – 5ª a 8ª séries (ciclo que atualmente se estendeu até a 9ª série). Esta divisão, de acordo com Neubauer (1999), trouxe como objetivo a garantia de correção do fluxo escolar. Com relação à visão referente à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE – SP), o regime de progressão continuada se apresentou como uma iniciativa primordial à correção do fluxo escolar e à economia dos recursos, sendo ressaltada pelo órgão enquanto uma ação necessária à melhoria da qualidade de ensino e à equidade educacional, em função de propiciar o ajuste de certas disfuncionalidades educacionais na rede, a exemplo da reprovação.

O assunto **progressão continuada**, entretanto, manteve-se – e matem-se até hoje - como primordial elemento de discussões e controvérsias no interior de muitas escolas estaduais, de acordo com a opinião de professores, demais gestores escolares, pais, alunos e acadêmicos. Enquanto para alguns o regime de progressão continuada significou um processo fundamental para a inclusão, democratização e criação de oportunidades educacionais; para outros, ao retirar do professor o poder de aprovar ou reprovar o estudante, a medida comprometeu ainda mais as possibilidades de melhoria da qualidade de ensino.

² Para Bourdieu (1997) a produção de crenças em torno das quais se organiza a sociedade é um tipo de violência simbólica.

É por esta visão não tão otimista sobre as consequências da implantação do regime de progressão continuada que nos guiamos na presente discussão. As razões pelas quais consideramos ser esta medida não viável para o bom andamento do ensino público já foram anteriormente aqui retratadas de forma parcial, e serão posteriormente debatidas de forma mais detalhada.

2.2 Progressão continuada: fracasso escolar apresentado de maneira implícita

Uma das problemáticas levantadas a respeito da inserção do regime de progressão continuada e o caráter prejudicial que este trouxe à rede estadual de ensino está na reflexão a respeito do fracasso escolar. Anteriormente este fracasso se apresentava de forma explícita, através das estatísticas educacionais; atualmente, apresenta-se de maneira implícita, a partir dos resultados das avaliações dos sistemas educacionais.

O debate sobre a ação das escolas na sociedade requer uma visão que vá além dos problemas relacionados especificamente à sala de aula. A escola aparece enquanto instituição social, configurando-se, na contemporaneidade, como uma possibilidade de ascensão social que se apresenta como sinônimo da qualidade da aprendizagem. Qualidade que deve se expressar em um repertório que ofereça aos alunos a possibilidade de atuarem na sociedade enquanto cidadãos. Assim, é no âmbito da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos que se dá a discussão sobre os efeitos negativos introduzidos com a progressão continuada.

No que se refere à progressão continuada, podemos observar que, mesmo com as metas governamentais referentes à melhora do desempenho escolar dos estudantes, o fracasso escolar continua fortemente presente. No passado, em decorrência dos altos índices de reprovação escolar, apresentávamos um fracasso explícito, representado pelas estatísticas educacionais. Atualmente, após a implantação do regime de progressão continuada, convivemos com um fracasso implícito, já que o reduzido desempenho dos alunos (pois a prática da reprovação foi banida) não aparece nas estatísticas. O baixo rendimento agora surge na vida dos cidadãos que, embora possuam certo nível de escolaridade considerado adequado para exercer suas funções cidadãs em sociedade, encontram-se totalmente despreparados em função das lacunas que a instituição escolar promoveu no decorrer do processo do ensino. Lacunas que se formam a partir do momento em que as deficiências de aprendizagem existem, porém, não são sanadas – fato que se agrava com a progressão continuada, e a aprovação automática para a série seguinte mesmo sem que a criança ou o adolescente esteja apto para tal passagem.

É integrante do repertório escolar o trabalho entre os alunos das habilidades cognitivas – compreensão, pensamento analítico e abstrato, raciocínio flexível para entender situações novas e solucionar problemas, além das competências sociais – liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia na esfera do trabalho, facilidade no campo da comunicação (FRANCO, 2007). Contudo, a exigência destas habilidades esbarra em uma considerável problemática: como dar conta destas exigências, ao passo que as políticas implementadas não têm a capacidade de trabalhar aquilo que é elementar? Ou seja, as escolas acabam não propiciando o domínio daquilo que é básico no universo de aprendizagem escolar, como ler e escrever de maneira satisfatória ou operações básicas da matemática essenciais para o cotidiano.

Assim, afirmamos ser o fracasso escolar um elemento ainda presente – mesmo com medidas governamentais, como a progressão continuada, tentarem saná-lo através das estatísticas da não repetência e evasão escolar. Temos, em dados oficiais, um país consideravelmente escolarizado em comparação aos anos anteriores a 1998, porém, a questão que atualmente se coloca é qual a qualidade deste ensino. No entanto, ao analisarmos resultados reais, nos deparamos com jovens que terminam o

Ensino Médio sem o conjunto de elementos considerados básicos para a população escolarizada, como domínio da leitura, escrita e cálculos matemáticos.

Com relação às reformas educacionais e a repercussão que estas tiveram no estado de São Paulo, um grupo de pesquisadores da USP – Universidade de São Paulo – desenvolveu uma pesquisa intitulada: **As reformas educacionais no estado de São Paulo: com a palavra os professores** (FUSARI, et al., 2001). Este estudo é marcado pela análise dos professores da rede pública do estado de São Paulo com relação às inovações inseridas na Educação durante o governo Mário Covas. Na pesquisa em questão, os docentes assinalam necessidades urgentes de mudanças:

“A eliminação da defasagem idade/série [...] decorre muito mais da adoção, do ponto de vista administrativo, de mecanismos de promoção entre as séries, do que de medidas pedagógicas que visem acelerar e adequar os tempos e ritmos de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos” (FUSARI et al., 2001, p.19).

Neste sentido, a implantação do regime de progressão continuada nos traz questionamentos a respeito da qualidade das ações desenvolvidas na esfera escolar. A questão que se coloca é a respeito das condições que o aluno terá, ao sair da escola pública, de enfrentar o contexto social, com habilidades para dialogar com o campo social, econômico, cultural e político.

Assim, as discussões em torno da atuação da progressão continuada na rede pública de ensino do estado de São Paulo giram em torno da afirmação de que a manutenção dos alunos no sistema não garante a inexistência da exclusão dos mesmos. Com a atuação deste regime, o estudante se mantém no sistema escolar sem repetências, mas não no sistema social, à medida que o despreparo para o exercício da cidadania é latente.

Observa-se que, à medida que o governo propõe uma nova organização da escola, expressa pela progressão continuada, parece desconsiderar que a instituição escolar não é autônoma, já que, por estar inserida em uma determinada sociedade, estabelece relações de troca com a mesma e, caso não haja resistência, a atenção é direcionada exclusivamente aos interesses e às necessidades exigidas pelo sistema.

A educação deveria proporcionar a aprendizagem a todos, além do desenvolvimento de valores de solidariedade e respeito mútuo. Mas como lidar com isso em uma sociedade contemporânea, marcada pela fragmentação, competitividade e individualismo cada vez mais exacerbado?

A nova organização escolar proposta pelo Estado com a implantação do regime de progressão continuada parece, a princípio, trazer o ímpeto de promover todas estas transformações no interior da sociedade, conferindo à escola o compromisso de fornecer “armas” para que os indivíduos enfrentem esta sociedade contemporânea marcada por problemas de diversas ordens. Nesta perspectiva, a instituição escolar é indicada como tendo a função de propiciar transformações no interior da sociedade – alterar a situação socioeconômica vigente, por exemplo. É como se a escola assumisse a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso que porventura ocorra. Neubauer (2002, p. 7), ilustra:

“Na reprovação, a marca do fracasso é do aluno, na progressão continuada em ciclos a marca do fracasso é da escola, do trabalho do professor, da organização do sistema de ensino que tem de ser avaliado, questionado, revisado e repensado nos seus pontos frágeis”.

Neste sentido, de acordo com Neubauer (2002), com a progressão continuada a culpa pelo fracasso escolar, que antes era do aluno, agora é do trabalho do professor. E assim, continuamos com a procura por algum culpado, sempre com a limitação do olhar para um dos atores envolvidos no processo ensino/aprendizagem – o professor ou o aluno.

No capítulo seguinte, utilizaremos, dentre outros autores, Émile Durkheim (1978), no intuito de discorrermos mais aprofundadamente sobre a relação entre escola e sociedade. Contudo, nos antecipamos brevemente com relação ao autor, à medida que este traz a ideia da escola não como a responsável total pelas transformações na sociedade, mas sim a necessária interação entre escola e sociedade. Para Durkheim (1978), a relação escola/sociedade deve ser intrinsecamente analisada. Os principais processos através dos quais a vida social funciona devem ser encontrados na vida escolar. Para tanto, conhecer a sociedade é condição para melhor percebermos o que acontece na escola – esse microcosmo social.

3 INSTITUIÇÃO ESCOLAR E SOCIEDADE: RELAÇÕES ENTRE ATORES, CRENÇAS E DISCURSOS.

3.1 Émile Durkheim e a relação escola/sociedade

Durkheim (1978), ao expor sobre o conceito de consciência coletiva³, afirma que esta deve ser constantemente reafirmada. Neste sentido, a relação entre educação e sociedade implicaria na objetivação de laços sociais que concretizem a instituição escolar perante os indivíduos no âmbito social, ou seja, a educação exerce um efeito de coletividade. Para o autor, é errôneo pensar que o indivíduo se encontra na constituição natural do homem. A partir do exposto, entende-se que a escola realiza o homem que a sociedade pretende construir. Em **Educação e Sociologia**, Durkheim (1978) expõe que a finalidade da educação se pauta na constituição do ser social, afirmando que existe em nós dois seres:

“Um é constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal: é o que se poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e de hábitos [...]” (DURKHEIM, 1978, p. 82-83).

Considerando esta afirmação, percebe-se que para esse autor a relação escola/sociedade deve ser intrinsecamente analisada. Os principais processos através dos quais a vida social funciona devem ser encontrados na vida escolar. Para tanto, conhecer a sociedade é condição para melhor percebermos o que acontece na escola – esse microcosmo social (DURKHEIM, 1978). Entretanto, já assinalava que as profundas transformações que as sociedades contemporâneas estavam para experimentar implicavam em

“[...] transformações correspondentes nos planos de educação” (DURKHEIM, 1978, p. 90). Afirma, inclusive, que na totalidade das vezes que o sistema educativo passa por profundas transformações, isso ocorre sob a influência da ação generalizada da vida coletiva.

Assim, considerando a sociedade e as transformações no sistema escolar que esta influencia, o que dizer sobre nossa sociedade contemporânea e seu período de instabilidade e desequilíbrio? Vê-se um cenário de insegurança intelectual e moral que clama por mudanças na relação entre sociedade e educação. A questão à qual nos deparamos apresenta-se sob o ímpeto de

³Para Durkheim, essa **consciência coletiva** corresponde ao conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade que constitui um sistema determinado com vida própria, possuindo um mundo de sentimentos, ideias e imagens.

“[...] encontrar mesmo ideias que nos guiem” (DURKHEIM, 1978, p. 90). De acordo com Durkheim (1978), a sociedade deve ser interrogada e suas necessidades devem ser conhecidas, pois são a estas que a educação tem o dever de atender. Devemos compreender o “[...] movimento que arrasta o mundo, ao redor de nós e nós próprios com ele” (DURKHEIM, 1978, p. 91). Afirma que “[...] jamais a cultura sociológica foi tão necessária ao educador como hoje” (DURKHEIM, 1978, p. 91).

Para o autor, a Sociologia pode fornecer a urgência de um corpo de ideias diretrizes que sejam o núcleo, sustentem e transmitam significado a toda ação educativa.

A sociedade, na contemporaneidade, exige uma espécie de ressignificação na relação entre escola e sociedade. O sistema escolar não mais atende ideias e sentimentos coletivos. O coletivo no âmbito do ensino se resume ao sucesso escolar dos alunos portadores de capital cultural legitimado pela classe dominante, enquanto que para aqueles não portadores desse capital resta o fracasso escolar legitimado por uma educação que, sob a aparência **democrática**, exclui **naturalmente** aqueles que não fazem parte dessa cultura dominante, sob o aspecto de fracasso escolar.

A esse respeito, Durkheim (1978) conclui:

“E, realmente, só uma cultura amplamente humana pode dar às sociedades modernas os cidadãos de que elas têm necessidade” (DURKHEIM, 1978, p. 80). A questão que se coloca, embasando a discussão do autor até aqui levantada é: Será que o nosso sistema escolar transmite aos alunos uma cultura amplamente humana (DURKHEIM, 1978)?

3.1.1 A escola e o papel de integração moral

Para Durkheim (1978) a escola exerce função de integração moral. A exemplo de sua abordagem sobre a religião nas sociedades primitivas em **As formas elementares da vida religiosa** (1989), a cultura educacional também propicia aos indivíduos um corpo em comum. Assim, o autor entende a aprendizagem escolar como um dos mecanismos mais eficientes de integração moral das sociedades diferenciadas.

Durkheim (1999; 1989) se dedicou a entender os problemas morais desde a **Divisão do trabalho social** até **As formas elementares da vida religiosa**, buscando a essência da moralidade e o papel que esta ocupa nas sociedades. Como observa Célestin Bouglé⁴ (1970), todos os estudos durkheimianos se relacionam com a sociologia moral, mesmo que indiretamente. Esta preocupação de Durkheim com a moralidade pode também ser ligada à construção que o autor faz sobre a sociedade. Segundo esta perspectiva, a sociedade é diminuída quando não existe uma organização de seus membros para cumprirem certas funções vitais. Neste sentido, de acordo com o autor, a sociedade possui a função de criar o ideal, passando a ser o habitat de uma vida moral (BOUGLÉ, 1970).

No livro **Sociologia e Filosofia**, observamos que a moral é tratada, de uma maneira geral e não apenas por Durkheim (1970), como um sistema de regras de conduta. No entanto, distinguindo as regras morais de outras regras, Durkheim (1970) observa que as regras morais portam uma autoridade especial, na qual a obrigação se dá como uma das primeiras características. Porém, a obrigação deve vir acompanhada de um significado, de um conteúdo, já que um ato não é cumprido meramente porque nos é ordenado.

Em **As formas elementares da vida religiosa**, Durkheim (1989) expõe que o império que a religião exerce sobre a consciência está associado, sobretudo, à autoridade moral. As ordens são aceitas

⁴ Célestin Bouglé (1870 – 1940) foi um filósofo francês reconhecido como um dos colaboradores de Émile Durkheim e membro da *L'Année Sociologique*.

não somente em função de estarem armadas contra a resistência, mas, sobretudo, porque é objeto de respeito verdadeiro. A religião sobrevive através das práticas e símbolos de suas crenças e formas de renová-las, e todos os ritos têm uma função social importante – o objetivo é manter a comunidade, acentuar o sentido da participação em grupo e revigorar a fé.

Os conceitos, mesmo quando construídos de acordo com regras científicas, baseiam a autoridade nos seus valores objetivos. Vale ressaltar, inclusive, que estes não bastam ser verdadeiros para que sejam aceitos – caso não harmonizem com as crenças, com outras opiniões, ou seja, com o conjunto das representações coletivas, serão negados.

3.2 Pierre Bourdieu e a relação entre sistema escolar e sistema econômico.

Enquanto para Durkheim (1978) a escola exerce função de integração moral, para Pierre Bourdieu (1998), em seu livro **A Economia das trocas simbólicas**, ao discutir sobre a relação entre sistemas de ensino e sistemas de pensamento, a instituição escolar efetua o papel de integrar culturalmente. Durkheim entende a aprendizagem escolar como um dos mecanismos mais eficientes de integração moral das sociedades diferenciadas; Bourdieu acrescenta que, à medida que os conhecimentos progredem, a escola tende a assumir um papel de integração lógica cada vez mais completo e exclusivo.

Para Bourdieu & Jean-Claude Passeron (1982), na obra **A reprodução**, a escola não se apresenta enquanto uma instituição integradora e essencial para a ordem social – como expõe Durkheim (1984) – mas sim uma instituição que reproduz as desigualdades por meio da disseminação e legitimação dos valores e representações de uma classe detentora da hegemonia política e cultural em sobreposição à classe dos dominados. De acordo com estes autores, as classes dominantes diferenciam-se das classes dominadas através da existência de variados tipos de capital econômico, cultural, simbólico e social. Neste contexto, trava-se uma luta simbólica em prol da manutenção – para os dominantes - e da apropriação – para os dominados - destes distintos tipos de capital.

Assim, Bourdieu & Passeron (1982), apesar de não analisarem a escola sob a perspectiva durkheimiana relacionada à educação moral, utilizam a questão dos valores e a forma como estes são impostos às pessoas. Aproximando-se de Durkheim (1984), Bourdieu (1998) afirma que os indivíduos em sociedade compartilham um sentido comum, que gera consenso acerca do sentido do mundo, sobre o qual a instituição escolar tem relevância enquanto formadora de indivíduos que partilham as mesmas categorias.

Sobre o caráter reprodutivista da instituição escolar, no texto **Os excluídos do interior**, Bourdieu & Patrick Champagne (2001) dialogam sobre a escola enquanto instituição que mantém privilégios. Apesar do caráter dissimulado, o sistema de ensino ainda segue excluindo e reproduzindo as diferenças sociais, apresentando desajustamentos das estruturas e disposições, que cedem espaço a uma crise crônica pela qual passa a instituição escolar.

Em **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**, Bourdieu (2001) afirma ser o sistema escolar não um fator de mobilidade social, mas sim um eficaz fator de conservação social. À medida que fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, reafirma a herança cultural e o dom social sob a aparência de dom natural. Cada família transmite aos seus filhos, na maior parte das vezes por vias indiretas, certo capital cultural e *ethos* – sistema de valores implícitos e interiorizados – o que contribui para objetivar as atitudes frente ao capital cultural e à instituição escolar.

Neste contexto, a escola é o espaço de transmissão da cultura reconhecida como legítima em determinada sociedade, tendo como base o arbitrário cultural que se estrutura em relações de poder. A

cultura, pertencente à classe social dominante, é imposta por meio de um processo cujo êxito dependerá da eficácia da comunicação pedagógica, englobando o trabalho do professor e de toda a equipe escolar, assim como das disposições – habitus - que os alunos têm incorporado e que contribuem para o reconhecimento e aquisição desta cultura.

Bourdieu (2001), em texto escrito em conjunto com Luc Boltanski (2001), levanta a discussão sobre a relação entre economia e sistema de ensino. Para estes autores, os agentes que movem o universo escolar são guiados pelo aparelho econômico. Desta forma, critica o economicismo ao qual se reduz o âmbito educacional, ressaltando que o essencial, nesse processo, acaba sendo não o diploma, mas sim o cargo que o sistema de ensino pode proporcionar. Sobre isto, ilustram:

“Os interesses dos compradores de força de trabalho levam-nos a reduzir ao mínimo a autonomia do SE [Sistema de ensino], colocando-o, assim como a família, sob a dependência direta da economia [...]” (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2001, p. 131).

Com relação ao cotidiano de boa parte dos adolescentes de escolas públicas, convém ressaltar que estes trabalham por motivos quase sempre similares: consumir aquilo que, na maioria das vezes, vai além do que as necessidades básicas exigem. Estes alunos, envoltos na lógica de mercado, abandonam o tempo extraescolar que teriam para se dedicarem aos estudos em troca de um emprego que vai fazê-los consumir. Para os jovens se distinguirem dentro do seu grupo de amigos utiliza o capital econômico. Ou seja, os bens que o seu salário, mesmo que singelo, pode proporcioná-los.

Em contrapartida a estas questões, o ensino também não promove a importância da aquisição do conhecimento enquanto ideal humanizador. É como se houvesse um

“[...] destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem” (BOURDIEU, 2001, p. 47).

Há um jogo entre as mudanças do aparelho de produção e as mudanças do sistema de ensino – isto está na origem das defasagens entre os habitus e as estruturas, ou seja, há uma problemática no que se refere à postura dos alunos e professores diante da estrutura escolar, fazendo com que a instituição escolar passe por uma crise estrutural. Diante desta perspectiva, os agentes que movem o sistema de ensino são guiados pelo aparelho econômico.

Partimos do pressuposto de que a economia tecniciza as instâncias da vida, ao passo que o sistema de ensino produz – ou pelo menos deveria produzir – conhecimento. No entanto, à medida que o sistema de ensino encontra-se intrínseco à economia, adquire a finalidade de criar agentes que ocuparão uma posição no mercado de trabalho que segue uma posição econômica. Assim, faz-se uma contradição entre capital cultural – princípio básico da educação – e tecnicismo ao qual a economia é reduzida, traduzida em um descompasso entre o diploma e o cargo que se vai ocupar. Neste sentido, podemos nos indagar: será que há uma expectativa real entre a função da escola dentro e fora da sala de aula?

Diante desta lógica, convém ressaltar que trabalhamos com o argumento de que os próprios alunos já não mais carreguem no cognitivo o ímpeto de adquirir o capital cultural transmitido pela escola. A análise em questão também sugere que a instituição escolar – pesquisa referente à rede pública de ensino – não ofereça bases para que o aluno seja integrante do sistema econômico através da ocupação de cargos firmados e conceituados no mercado de trabalho. Dessa forma, o sistema de ensino é reduzido ao sistema econômico, porém, simultaneamente, o sistema econômico não consegue absorver todos os jovens que concluem seus estudos. Isso apresenta um agravante ainda maior se considerarmos a população que conclui seus estudos somente até o Ensino Médio (nível escolar aqui

analisado), já que, em linhas gerais, pode-se afirmar que cursar uma universidade tornou-se, na atualidade, pré-requisito básico para o ingresso no mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, Bourdieu & Boltanski (2001) ressaltam que:

“Os mestres da economia não se interessam pelo diploma que dá aos agentes uma certa liberdade em relação ao sistema econômico”. (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2001, p. 136)

. Isto é, o interessante, para a economia, é que o diploma vá ao encontro do sistema econômico – seja enquanto líder do sistema ou como mero súdito deste.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização dos autores em questão traz à discussão, direta ou indiretamente, o debate sobre a crise da instituição escolar. Entretanto, a abordagem que estes utilizam, assim como a da pesquisa proposta, traz como intuito fugir da obviedade do discurso envolvendo esta questão.

Durkheim (1978) traz fundamentos para o entendimento da construção social do discurso sobre a crise, identificando variáveis que vão além daquelas objetivas como baixo salário dos professores, desmotivação dos alunos ou incapacidade, e desinteresse dos pais. Neste sentido, demonstra a importância da variável **crença/moral** no fenômeno. Trata-se da dimensão cognitiva da crise, ou seja, aquela que está no plano das ideias.

Assim, inspirando-se na teoria Durkheimiana, podemos levantar o argumento de que a crise não se encontra na instituição escolar, mas sim que a escola vive uma crise de crença, ou seja, uma crise da finalidade escolar - resultado de mudanças pelas quais passam o Estado, a família, a sociedade, dentre outras instâncias, na forma de pensar a relação com a escola. Consideramos que a crise moral / crise de crença é um elemento fundamental para explicar o discurso sobre a crise na escola. Mais do que afirmar que a escola está ou não em crise, pretende-se identificar elementos que permitam construir o discurso social sobre a crise da escola e do sistema escolar.

Partindo desta proposição, a instituição fundamental para analisarmos a relação entre crença / moral escolar e sociedade seria, em um primeiro momento, o Estado. Como expõe Durkheim (1989), o Estado é fundamental na produção de categorias de pensamento, às quais alimentam moralmente a sociedade criando consenso e evitando a falta de sensação de pertencimento.

O resultado desta crise de crença e moral pela qual passa o sistema escolar predispõe a construção de uma representação social (DURKHEIM, 1978) junto à sociedade em geral, a qual considera a existência de uma crise da educação e o consequente descaso referente ao sistema escolar. Como consequência, tem-se a crença de que a escola é uma instituição falha, sendo os discursos proferidos pela mídia orientadores para a construção da opinião social.

O panorama retratado por Bourdieu & Champagne (2001) reflete aquilo que denominamos crise da instituição escolar, expressa por uma ordem social marcada pelo mercado de consumo – bens materiais, simbólicos ou políticos – à medida que confere à escola a responsabilidade de oferecer a quem por ela passa a posse real e legítima desses bens. Assim, a problemática que aqui se levanta é dada a partir do momento em que os alunos passam a perceber que a escola não é a garantia de aquisição destes bens que o mercado impõe, sobretudo através da mídia. Conhecimento não é transmitido como importante no cenário educacional unicamente enquanto ideal humanizador. Aprender está sempre associado a algum benefício no mercado que este ato possa proporcionar. Assim, diante desta realidade, qual seria a real finalidade da instituição escolar?

Em decorrência de uma espécie de inércia cultural, é provável que continuemos dimensionando o sistema escolar como um fator de mobilidade social. Contudo, Bourdieu (2001) conclui que a

realidade é oposta: a escola é um dos fatores mais eficazes de conservação social, à medida que transmite a impressão de legitimidade às desigualdades sociais, conferindo naturalidade à herança cultural e ao dom social.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: Entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, n. 75, p. 15-32. 2001.

ARROYO, M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

BOLTANSKI, L; CHIAPELLO, E. **O Novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOUGLÉ, C. Prefácio. In: DURKHEIM, E. **Sociologia e Filosofia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. Trabalhos e projetos. In: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu**. Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **A Economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. **Razões práticas**. Oeiras: Celta, 1997.

_____. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A; NOGUEIRA, M. A. (Orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. As contradições da herança. In: CATANI, A; NOGUEIRA, M. A. (Orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P; BOLTANSKI, L. O Diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: CATANI, A; NOGUEIRA, M. A. (Orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: CATANI, A; NOGUEIRA, M. A. (Orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Deliberação CEE nº 9/97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Conselho Estadual de Educação. 20 dez. 1996.

Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2013.

BRIGHOUSE, H. **Sobre educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CARVALHO, M.M.C. de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: LORENZO, H.C. de & COSTA, W.P. da (org.) **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

CATANI, A; NOGUEIRA, M. A. (Orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORSINI, R. Adeus, docência. **Revista Educação**. Ed. 195. Jul/2013. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/195/adeus-docencia-292321-1.asp>>. Acesso em: jul. 2013.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a exigência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16, p. 133 – 169, 2001.

DONADONE, J. C.; JARDIM, M. C. (Orgs). **As centralidades**. E as fronteiras das empresas do século 21. Bauru: Edusc, 2011.

DOUGLAS, M. **Como as instituições pensam**. São Paulo: EDUSP, 1998.

DURKHEIM, E. **Sociologia e Filosofia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

_____. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Sociologia, educação e moral**. Tradução. Porto: Rés Editora, 1984.

_____. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

_____. **As regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANCO, M. J. N. **Progressão continuada**: um olhar da centralidade às práticas escolares. Disponível em:

<http://fcla.edu.br/unar2007/revista/pdf_V1_2007/8.FRANCO,%20M.J.do%20N.%20Progress%C3%A3o%20continuada.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

FUSARI, J.C. et al. Progressão continuada ou aprovação automática? **Revista de Educação (APEOESP)**. São Paulo, n. 13, abr. 2001.

GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

JARDIM, M. C. **Entre a solidariedade e o risco**: sindicatos e fundos de pensão em tempos de Governo Lula. São Paulo: Annablume, 2009.

JARDIM, M. C. **O investimento dos fundos de pensão durante o governo Lula e o interesse por investimento na Amazônia Brasileira.** Disponível em: <http://observatorio.inesc.org.br/visualizar_estudos.php?id=28>. Acesso em: 04. set. 2011.

JARDIM, M. C. **Estratégias sindicais:** gestão de fundos públicos e presença em novos espaços sociais. Produtividade em Pesquisa – PQ – 2011. Processo: 306577/2011-9, em análise pelo CNPq, 2011.

JARDIM, M. C. **A sociologia econômica em Pierre Bourdieu.** Projeto pesquisador visitante - Frédéric Lebaron. Submetido e aprovado pela FAPESP, 2012. Processo n. 2011/24135-7.

JARDIM, M. C. **Sociologia econômica francesa:** a contribuição de Émile Durkheim. Projeto pesquisador visitante - Philippe Steiner. 2012. Submetido à FAPESP. Processo n. 2012/03339-6.

JARDIM, M. C. Fundos de pensão sindical no Brasil: “novo espírito” do sindicalismo? In: **As centralidades.** E as fronteiras das empresas do século 21. Bauru: Edusc, 2011.

JARDIM, M. C. **A construção social de um gênio:** conceitos fundamentais em Pierre Bourdieu. Revista Tempo Social, 2012.

JEFFREY, D. C. **O regime de progressão continuada.** O caso paulista (1998-2004). São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LEBARON, F. **La Croyance économique:** Les économistes entre science et politique. Paris: Ed. Seuil, 2000.

LEBARON, F. Mundialização financeira ou imposição do modelo financeiro norte americano? In: JARDIM, M. C. **A Natureza social das finanças:** fundos de pensão, sindicalistas e recomposição das elites. Bauru: Edusc, 2011.

MERTON, R. K. **Sociologia.** Teoria e estrutura. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1968.

NEUBAUER, R. **Quem tem medo da Progressão Continuada?** Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? p. 1-8. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em: 14 abr. 2013.

NEUBAUER, R. Descentralização da educação no estado de São Paulo. In: COSTA, V. L. C. (Org). **Descentralização da educação:** novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Fundap: Cortez, 1999.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, n. 11, p. 9-27, jul/2013.

POLANYI, K. **A Grande transformação:** as origens da nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SAINT-MARTIN, M. **L'espace de la noblesse.** Coll. Leçons de choses. Paris: Editions Métailié, 1993.

_____. Dominação social, dominação escolar. In: **Educação & realidade**, n. 28, v. 1. jan/jul 2003.

SILVA, R. N. et. al. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. **Cadernos de pesquisa**, n. 84, p. 5-16, fev. 1993.

SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOEWS, D. Tarde and Durkheim and the non-sociological ground of sociology. In: CANDEA, M. **The Social after Gabriel Tarde - Debates and assessments**. New York: Routledge, 2010.

WEBER, D. Prefeitos criticam estudo do Tesouro sobre ineficiência nos gastos com ensino fundamental. **Jornal O Globo**. Educação. 20 jun. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/prefeitos-criticam-estudo-do-tesouro-sobre-ineficiencia-nos-gastos-com-ensino-fundamental-9107219>>. Acesso em 21 jun. 2013.